

***Lo mejor de todo es que nos escucháis. Investigar
el aumento de la participación de los estudiantes
en los Programas de Diversificación
y de Cualificación Profesional Inicial***

***What's Best of All Is for You to Listen to Us.
Investigating the Increase in Student Participation in
Diversification and Initial Vocational
Qualification Programmes***

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2012-359-201

Adelina Calvo Salvador
Carlos Rodríguez-Hoyos
Marta García Lastra

Universidad de Cantabria. Facultad de Educación. Departamento de Educación. Santander, España.

Resumen

Esta investigación tiene como finalidad promover, sostener y analizar iniciativas de mejora educativa a partir del aumento de la participación del alumnado en un Programa de Diversificación Curricular y en dos Programas de Cualificación Profesional Inicial (Comercio y Mozo de Almacén de un centro de Formación Municipal y Ayudante Técnico en Peluquería de un IES), desarrollados durante los cursos 2009-10 y 2010-11 en diferentes lugares de Cantabria (España). Con ello se ha logrado una mayor visibilidad de los agentes de estos programas (considerados en nuestros sistemas de formación como de segunda vía o de segunda oportunidad) en los centros en que se ubican y se mejora así la situación de sus estudiantes, jóvenes que tradicionalmente han tenido una situación desfavorecida en la escuela. La metodología que se ha utilizado se inspira en la etnografía escolar y tiene una clara influencia de la denominada investigación

inclusiva. El estudio se ha organizado en cinco fases y se han creado equipos mixtos de trabajo entre académicos y prácticos. Los resultados del proceso muestran que, a pesar de tratarse de centros educativos diferentes, en los tres programas en los que se ha trabajado tanto los estudiantes como sus profesores se enfrentan a dificultades y dilemas similares en cuanto a la participación de los más jóvenes en las dinámicas del aula y del centro. Las conclusiones del estudio revelan que, a pesar de las limitaciones que presentan estos programas (en cuanto a su duración, selección del profesorado, agrupamiento del alumnado, etc.), es posible organizar experiencias educativas que hagan factible una educación más democrática que genere un verdadero sentido de comunidad, que vincule a los más jóvenes con el proyecto educativo de la escuela y que haga reales las posibilidades de que todos los alumnos aprendan.

Palabras clave: mejora escolar, Programas de Cualificación Profesional Inicial, Programas de Diversificación Curricular, justicia social, democracia escolar, participación, voz del alumnado.

Abstract

The research in this report proposes to promote, sustain and analyse initiatives in educational improvements based on an increase in pupil participation within the framework of a curricular diversification programme and two initial vocational qualification programmes (a retail and warehouse assistants' programme in a municipal training centre and a hairdressing assistants' programme in a secondary school). These programmes were run during the 2009-10 and 2010-11 school years in different locations in the region of Cantabria, Spain. Such programmes are regarded in the Spanish educational system as a secondary outlet or second chance. The initiatives made the participating individuals more visible in the programmes' host centres. Improvements were noted in the situation of the students, young persons who traditionally held an underprivileged situation in the school. The methodology was inspired by school ethnography and clearly influenced by what is termed 'inclusive research'. The work was organised into five research phases. Working teams were a blend of teachers and users. The results of the process show that, although the education centres at issue are different, in all three programmes both the students and the teachers face similar difficulties and dilemmas in terms of participation by the youngest students in the dynamics of the classroom and the centre. The conclusions of the study reveal that, despite these programmes' limitations (in terms of length, selection of teaching staff, grouping of students and so on), educational experiences can be organised that actually make feasible a more democratic education that produces a true sense of community, engages the youngest students in the school's education plan and provides the real possibility that all students will learn.

Key words: school improvement, initial vocational qualification programmes, curricular diversification programmes, social justice, school democracy, participation, student voice.

Principios teóricos

El trabajo que presentamos forma parte de una investigación más amplia dirigida a promover mejoras en los centros educativos aumentando la participación de los alumnos¹. En este artículo describimos las tareas desarrolladas en el seno de los programas de segunda vía o de segunda oportunidad, en concreto en el marco de un Programa de Diversificación Curricular (PDC) y dos Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) durante los cursos 2009-10 y 2010-11 en la Comunidad Autónoma de Cantabria (España).

Nuestra aportación se enmarca en un conjunto de trabajos dirigidos a conocer el fenómeno de la exclusión social y educativa desde el punto de vista de sus protagonistas, para lo que utilizamos una metodología biográfico-narrativa (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001). Estos trabajos nos hicieron comprender que, a juzgar por lo que narraban los jóvenes en sus historias de vida escolar, la escuela desempeñaba un importante papel en sus vidas, incluso en los casos cuyas experiencias escolares habían sido dolorosas, desagradables y poco fructíferas en cuanto a resultados académicos (Parrilla y Susinos, 2005 y 2007; Susinos y Calvo, 2006). Por otro lado, también nos hicieron comprender la importancia de considerar a los participantes de estas investigaciones como valiosos «expertos» que aportan ideas significativas para la mejora de las escuelas.

Realizar una investigación educativa que tenga como finalidad cambiar la escuela para mejorar la vida de todos los estudiantes nos sitúa en la línea de otros trabajos que entienden que los cambios locales vinculados a las necesidades sentidas por cada comunidad escolar se han mostrado más eficaces y duraderos que los cambios propuestos por las reformas (Murillo, 2003). En este sentido, se entiende que cada centro educativo alberga en su seno las estrategias necesarias para mejorar, emprendiendo para ello un camino propio.

De entre todos los itinerarios que una escuela puede seguir para emprender una mejora, en esta investigación se ha seleccionado un camino dirigido por la idea de que esta puede originarse de la mano de los estudiantes cuando los centros establecen las vías para hacerlo posible. Todo ello supone reconocer los diferentes momentos en los que se produce una participación del alumnado para apoyar,

⁽¹⁾ *Análisis de los procesos de inclusión-exclusión educativa en la educación obligatoria. Desarrollo de proyectos locales de cambio y mejora escolar.* I+D+I: EDU2008-06511-C02-02/EDUC.

mejorar y ampliar estas situaciones, así como buscar otras nuevas que hasta ese momento no habían sido imaginadas. Partiendo del deseo de aumentar la participación de todos los sectores de la comunidad educativa como una característica fundamental de la escuela democrática y de la educación para la ciudadanía (Bolívar y Guarro, 2007; Santos Guerra, 2005), en nuestra investigación nos apoyamos en estos trabajos para poner en marcha estrategias docentes que hagan de la participación un elemento indispensable de la cultura escolar. En este sentido, nuestro estudio está en sintonía con diferentes investigaciones que, en el nivel nacional e internacional, indagan sobre qué aportan los estudiantes a las escuelas, cuál es su visión de estas y cómo comenzar una transformación hacia entornos educativos donde todos ellos aprendan (Fielding, 2011; Oliveria-Formosinho, 2008; Rudduck y Flutter, 2007; Susinos y Rodríguez-Hoyos, 2011).

Los trabajos dirigidos a promocionar la participación de los estudiantes se han encontrado con múltiples dificultades como la ausencia de una cultura democrática en los centros o la existencia de una composición estamental de los órganos de participación. Por otro lado, se ha señalado, también, como una barrera para esta participación la idea deficitaria de infancia y de juventud que mantienen los diferentes regímenes pedagógicos, donde los adultos vienen representando las figuras de autoridad y saber educativo y los estudiantes son los sujetos que ocupan «la posición de aún-no, la posición del que aún-no-sabe o aún-no-puede» (Masschelein y Simons, 2006, p. 13). Esta «minoría de edad pedagógica» de los jóvenes en la escuela se acentúa todavía más en el caso de los estudiantes que tienen dificultades para seguir el ritmo escolar y que son usuarios de medidas de atención a la diversidad (Fielding, 2011), de ahí que nuestro trabajo esté centrado en aumentar la participación de algunos de estos colectivos.

Así pues, nuestra investigación tiene como finalidad ayudar a las escuelas a mejorar promocionando la participación de todos los estudiantes y poniendo especial atención en aquellos colectivos que históricamente han tenido más dificultades para participar y progresar en la escuela. Es el caso de los estudiantes de los programas de segunda vía o segunda oportunidad como los Programas de Diversificación Curricular y de Cualificación Profesional Inicial, escenarios educativos donde se ha desarrollado nuestro trabajo. Iniciativas de este tipo son cada vez más necesarias dado que, como han señalado diferentes estudios, existe una relación íntima entre el abandono y el fracaso escolar y la exclusión educativa y social (Escudero, González y Martínez, 2009; Jiménez, Luengo y Taverner, 2009).

Metodología de investigación

La metodología utilizada tiene una clara inspiración etnográfica, dado que la finalidad de la investigación es entender con profundidad los episodios, dinámicas y situaciones de participación. Es un proceso de indagación que se interroga sobre lo que hacen y sienten los actores educativos, lo que implica, por parte de los investigadores, altos grados de observación y de participación en los contextos por investigar. Se trataría de partir de este conocimiento «sobre el terreno» para apoyar la participación que allí ya está teniendo lugar y plantear nuevas experiencias participativas que permitan la mejora de la institución. Desde este punto de vista, a pesar de que nuestra investigación está estructurada en un conjunto de fases que describiremos posteriormente, su desarrollo es abierto y flexible, como es propio del método etnográfico (Hymes, 2006).

La finalidad explícita de este trabajo –de contribuir a generar espacios y tiempos educativos en los que todos los estudiantes se sientan bienvenidos y apoyados en sus procesos de aprendizaje– nos sitúa en el camino de una investigación inclusiva, una investigación que no elude las cuestiones éticas sobre la representación de los intereses de los participantes y que trata de crear comunidades de investigación donde se impliquen no solamente académicos sino también, educadores y estudiantes (Parrilla, 2009).

Estos principios metodológicos han inspirado un conjunto de decisiones prácticas para el desarrollo del trabajo de campo: la conformación de los equipos de investigación, la selección de las técnicas de recogida de datos y el papel de los profesionales de la orientación como depositarios de la mejora y del cambio generado en cada centro educativo. En cada caso, el equipo que finalmente desarrolló el trabajo tenía una naturaleza mixta, dado que quedó conformado por el investigador o investigadores de la Universidad de Cantabria (UC) y por diferentes profesionales de los centros participantes como docentes, tutores u orientadores. Esto supuso que distintos profesionales de los centros educativos con los que trabajamos tuvieran un papel en todas las fases de la investigación, y que se tomaran de forma conjunta todas las decisiones a lo largo de esta (en qué momentos hacer las observaciones, cómo realizar la fase de consulta a los alumnos, la implicación del equipo directivo, etc.).

En segundo lugar, las técnicas de recogida de datos utilizadas han sido las propias de la etnografía. Se han utilizado observaciones de aula, notas de campo, diarios, grabaciones en audio, entrevistas y fotografías. Las entrevistas fueron semiestructuradas y se desarrollaron en diferentes fases de la investigación, tanto para indagar el sentido de la participación que sostenían los educadores (experiencia en proyectos similares a este,

percepción de las dinámicas de participación de aula y centro, situación de grupos desfavorecidos por su menor poder de participación, valoración del funcionamiento de los órganos de participación y gobierno, etc.), como para realizar la evaluación de la mejora y de la investigación en su conjunto (diseño y desarrollo de la actividad, futuro del proyecto, papel de la universidad, papel del equipo directivo, etc.). Las observaciones de aula estuvieron dirigidas a buscar la variabilidad en las actividades del aula, negociando su desarrollo en sesiones que tenían diferente grado de estructuración académica. Las notas de campo y los diarios fueron técnicas que acompañaron a la observación, así como las grabaciones de audio. Finalmente, las fotografías fueron utilizadas para suministrar contexto y para entender la organización espacio-temporal del aula, de la actividad de mejora, así como para recoger las producciones que la mejora generó en cada centro educativo. Para facilitar el análisis de los datos generados mediante las notas de campo, observaciones y grabaciones en audio, se elaboró un instrumento ad hoc en el que se volcaban los datos organizados en las siguientes categorías: tiempo, normas de clase, rutinas, participantes, suceso de participación, etc. Este instrumento permitió realizar un análisis de contenido. Paralelamente, se ha realizado también un análisis de contenido de la información recogida mediante la técnica de la entrevista.

En tercer lugar y en la línea de todo lo señalado, en los casos en los que ha sido posible, hemos trabajado para implicar al orientador del centro de manera que pudiera ser el depositario de las mejoras que se hayan podido generar, así como de los procedimientos utilizados para ello. Consideramos que esta podría ser una primera estrategia para que las mejoras generadas en un aula puedan ir teniendo mayor visibilidad en el resto del centro, así como para conseguir una mayor sostenibilidad en los cambios producidos (Haya, Calvo y Susinos, 2010).

Descripción de los casos

Como es sabido, los Programas de Diversificación Curricular (PDC) están pensados para alumnos de los dos últimos cursos de la ESO que presentan dificultades generalizadas de aprendizaje que pueden abocarlos, en el caso de continuar con el currículo ordinario, al abandono del sistema educativo².

⁽²⁾ En Cantabria los PDC están regulados por la Orden EDU/1/2008, de 2 de enero (BOC del 7 de enero de 2008).

En nuestro país se observa un incremento del número de estudiantes que cursa un PDC. De esta forma, si bien en el curso 1998-99 este grupo tan solo representaba el 3% del conjunto del alumnado de este nivel, en el curso 2008-09 el porcentaje ascendió hasta el 10%. En total, alrededor de 82.000 estudiantes se encuentran en la actualidad encuadrados en Programas de Diversificación³. Esta misma tendencia se observa en la comunidad de Cantabria donde son alrededor de unos 1.000 estudiantes los que están matriculados en estos programas. La mayor parte de ellos se desarrolla en centros de titularidad pública, concretamente las dos terceras partes. Atendiendo a los resultados obtenidos, cabría hablar de éxito en estos programas, dado que desde el año 2004-05, entre el 83 y el 100% de los estudiantes ha conseguido el título de Graduado en Educación Secundaria.

Los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) están dirigidos a jóvenes mayores de 16 años (y menores de 20) que no han conseguido el Graduado en ESO. La finalidad de los mismos es que estos jóvenes alcancen unas competencias profesionales básicas que les permitan una inserción temprana en el mercado laboral, así como la ampliación de los aprendizajes que puedan favorecer la continuación de sus estudios y la obtención del Graduado en ESO. Estos programas pueden desarrollarse bajo tres modalidades: Aula Profesional, Taller Profesional y Taller Específico⁴.

A pesar de que en nuestro país las investigaciones sobre estos programas son escasas (Aramendi y Vega, en prensa; Merino, García y Casal, 2006), podemos afirmar que desde su implantación en el curso 2008-09, algo más de 200.000 personas han cursado este tipo de programas. Aunque han transcurrido pocos años desde su puesta en marcha, el número de estudiantes matriculados ha aumentado en un 55% desde sus primeras promociones. Actualmente, estos programas son cursados por unos 80.000 estudiantes, fundamentalmente varones de entre 16 y 17 años, que realizan sus estudios mayoritariamente en centros públicos. Los programas ordinarios desarrollados en Aulas Profesionales son la opción más habitual, seguidos de aquellos que se llevan a cabo en Talleres Profesionales. Si tenemos en cuenta que en España la tasa de abandono y fracaso escolar se sitúa entre el 25 y el 30% y que el alumnado que cursa estos programas representa solamente el 1% para el curso 2010-11, esta oferta es, en estos momentos, claramente insuficiente. En Cantabria, los estudiantes que actualmente cursan estos programas

⁽³⁾ Las referencias nacionales de este apartado pueden consultarse en MEC, 2011 y las regionales en Consejería de Educación. Gobierno de Cantabria, 2011.

⁽⁴⁾ En Cantabria los PCPI están regulados por la ORDEN/EDU/42/2008, de 19 de mayo (BOC del 30 de mayo de 2008).

son unos 850. Este tipo de estudios es ofertado por 37 centros de la región, con mayor proporción de alumnos matriculados en establecimientos de titularidad privada que en el conjunto del Estado (en concreto, el 43%).

Una vez que hemos conocido las principales características de estos programas, describimos a continuación nuestros tres casos. El primero está compuesto por dos aulas de 3.º y 4.º de la ESO vinculadas a un Programa de Diversificación Curricular (PDC) donde hemos tenido la oportunidad de trabajar con todo el grupo, no solo con el alumnado de Diversificación. El programa se ubica en un centro concertado situado en la periferia de la ciudad de Santander que en la actualidad dispone de una oferta formativa que se extiende desde el aula de 2 años (Educación Infantil) hasta el 4.º curso de la ESO. El segundo de los casos fue un PCPI de Ayudante Técnico de Comercio y Mozo de Almacén (PCPI-Comercio en adelante), desarrollado a través del formato de Taller Profesional. Fue organizado por un centro de formación para el empleo, dependiente del ayuntamiento de una población cercana a la ciudad de Santander durante el curso 2009-10. El último caso fue un PCPI de Ayudante Técnico en Peluquería (en adelante PCPI-Peluquería) organizado por un IES a través de la modalidad de Aula Profesional durante el curso 2010-11. Se desarrolló en un IES creado en 1987 y situado en el extremo occidental de Santander, en uno de los nuevos barrios surgidos debido a la pujanza económica de la ciudad.

Fases de la investigación

Nuestro trabajo se articuló en cinco fases que se han flexibilizado en cada centro educativo según las actuaciones y consensos alcanzados por cada equipo mixto de investigación y por el equipo de investigadores de la UC. Estas fases han sido las siguientes: 1) elección del centro y primeros contactos; 2) comprensión de las dinámicas de participación y detección de necesidades; 3) devolución de la información; 4) consulta a los alumnos; y 5) diseño, desarrollo y evaluación de la mejora. Dado que este proceso ya ha sido explicado detalladamente en otro lugar (Susinos et ál., 2010), expondremos en este apartado con la ayuda de un cuadro las principales actuaciones que se han desarrollado en cada fase y en cada centro, para discutir posteriormente los resultados obtenidos.

TABLA I. Desarrollo de la investigación en los tres programas

Fases	PDC	PCPI-Comercio	PCPI-Peluquería
Fase 1 Entrada	Contacto: director del centro. Equipo de investigación (EqInv): director, tutora, profesora de la UC.	Contacto: profesor de formación básica. EqInv: profesor de formación básica, profesora de formación específica (y tutora) y dos profesores de UC.	Contacto: orientador del IES. EqInv: orientador, profesor de formación básica y tres profesores de UC.
Fase 2 Necesidades	Tres entrevistas (director y tutora (dos) y tres observaciones de aula. Notas de campo y diarios.	Dos entrevistas (profesor de formación básica y de específica) y tres observaciones de aula. Notas de campo y diarios. Fotografías.	Tres entrevistas (orientador, profesional de servicios a la comunidad y profesor de formación básica) y tres observaciones de aula. Notas de campo y diarios. Fotografías.
Fase 3 Devolución	Informe de Devolución de Información (IDInfo): cuatro temas discutidos con la tutora.	IDInfo: cuatro temas discutidos con los dos profesores del PCPI.	IDInfo: cinco temas discutidos con el orientador y el profesor de formación básica.
Fase 4 Consulta	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Diseño-desarrollo de la actividad: «¿Y tú, qué harías?». ▪ Encuesta realizada por parejas. Discusión de resultados en asamblea de aula. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Diseño-desarrollo de la actividad: «Hablamos de nuestro centro». ▪ Entrevistas por parejas o tríos. ▪ Asamblea de aula para acordar las propuestas más interesantes surgidas de las entrevistas. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Diseño-desarrollo de la actividad: «Y tú, ¿cómo lo ves?». ▪ El alumnado fotografía lo que considera mejor y peor del programa y del centro. ▪ Elaboración de un mural conjunto con todas las propuestas.
Fase 5 Mejora	Diseño-desarrollo <ul style="list-style-type: none"> ▪ Discusión y puesta en común de resultados. ▪ Elaboración de un informe que se expone a toda la comunidad educativa. Asamblea de centro. ▪ Debate sobre las propuestas de mejora realizadas en la asamblea de centro. ▪ Elaboración de un artículo publicado en la revista del centro. 	Diseño-desarrollo <ul style="list-style-type: none"> ▪ Elaboración conjunta de un documento sobre los puntos fuertes y débiles del PCPI a partir de la información recogida en la fase anterior. ▪ Elaboración de propuestas de mejora que son entregadas a la dirección del programa. 	Diseño-desarrollo <ul style="list-style-type: none"> ▪ Discusión y puesta en común de los aspectos positivos, negativos y mejoras propuestas por el alumnado al PCPI. ▪ Elaboración de un documento sobre las mejoras propuestas que se entrega al orientador y que este eleva a la dirección.
	Evaluación Final. Entrevista a la tutora y cuestionario realizado en grupos por el alumnado. Debate sobre las conclusiones del proyecto.	Evaluación Integrada en el desarrollo de la actividad. Entrevistas al profesorado y alumnado.	Evaluación Final. Entrevistas al profesorado y al alumnado participante.

Fuente: elaboración propia.

Resultados de proceso: Cauces y ayudas a la participación

Tal y como hemos visto en la Tabla 1, el análisis de los datos recogidos en los episodios de participación que se desarrollaron en cada centro permitió elaborar un Informe de Devolución de la Información para cada caso, que funcionó a modo de guion para el debate en cada equipo de investigación. La finalidad de este documento no era solamente acordar el sentido y la importancia de las dinámicas de participación o ausencia de ella que habíamos observado, sino también pensar en cómo realizar la consulta a los alumnos y en el futuro plan de mejora de cada programa. En los tres casos se detectaron situaciones y necesidades similares en relación con la participación de los jóvenes, tal y como puede verse seguidamente.

La situación de los jóvenes en el centro y en la comunidad

En primer lugar, los estudiantes de estos tres programas parecían tener poca visibilidad y participación en la vida del centro. De esta forma, algunos jóvenes a pesar de haberlo pedido expresamente, no habían podido participar en algunas de las actividades de su centro (PDC) y en otros casos no tenían información para hacerlo, como en el proceso de elección de delegados de centro (PCPI-Peluquería).

En esta misma línea, en los tres programas se observó una ausencia importante de relaciones con el equipo directivo que, cuando se daban, tenían un carácter meramente punitivo (esto último, en los dos PCPI). El centro que albergaba el PCPI-Peluquería se caracterizaba por tener una fuerte disciplina que se aplicaba con rigor por parte de la dirección, unas normas que no siempre eran bien consideradas por los alumnos del programa. De manera similar, la visibilidad de estos estudiantes, de sus voces y necesidades en la comunidad era escasa, lo que llama particularmente la atención en el PCPI dependiente de una entidad municipal.

Formando parte de las relaciones de estos programas y sus estudiantes con la comunidad, nos encontramos con la importancia concedida al trabajo con familias y su influencia en los alumnos, particularmente en el caso del PDC, dado que este se desarrolla en un centro con una gran trayectoria de trabajo por y para la comunidad de la que forma parte.

Finalmente, en el PCPI-Comercio pudieron observarse deficiencias importantes en los espacios no académicos, un elemento que influía en las relaciones y en los conflictos que a veces se daban entre los alumnos. La consideración del uso del es-

pacio vendría con el debate sobre algunas normas del centro y las limitaciones que imponían sobre el tiempo de recreo de los jóvenes.

La posición de los estudiantes ante el currículo

En los tres casos se ha podido observar una actitud positiva de los docentes hacia los alumnos que cursaban los programas, que se constata al analizar sus discursos sobre quiénes son estos jóvenes y cómo se comportan en el aula. Los docentes se han esforzado por hacer las clases más participativas, permitiendo que los estudiantes tomaran algunas decisiones, por ejemplo, los agrupamientos de clase, la elección de fechas de exámenes, la consulta sobre la utilización de medios didácticos, etc. Reconocer los espacios de participación que ya se habían construido en clase fue el primer paso para imaginar actividades y situaciones donde el alumnado pudiera participar más.

La gestión del aula. Participación, relaciones y normas

A pesar de que los profesionales de estos programas tenían como objetivo desarrollar clases participativas, lo cierto es que en los tres programas se observaron posturas muy desiguales entre los estudiantes respecto a esta participación. Pudimos observar que había alumnos que apenas intervenían en la dinámica de la clase (PDC), hecho que se repetía en las clases más académicas y en las que tenían una orientación más profesional de los PCPI. Este hecho no era desconocido para los docentes y les preocupaba.

Por otro lado, aunque en general existían buenas relaciones entre los alumnos, había diferentes subgrupos que mantenían lazos de amistad, mientras que otros estudiantes permanecían más aislados. Sin duda, el alto grado de movilidad de los alumnos durante el curso, que producía bajas y altas continuas en el programa, ejercía un efecto negativo sobre la consolidación del grupo (PCPI-Peluquería). Por todo ello, parecía interesante trabajar para mejorar las relaciones horizontales (entre los jóvenes) de manera que ellos mismos pudieran articular mecanismos de acogida y ser una fuente de apoyo para el aprendizaje de sus compañeros.

Por último, y a la luz de las observaciones realizadas, podemos afirmar que las normas que regían la vida del aula se fueron convirtiendo en un tema importante de debate. Bien porque no estaba muy claro qué normas de participación había en clase

(PDC), lo que podría estar frenando la participación de algunos jóvenes, bien porque estas eran aplicadas de forma mucho más flexible y consensuada por el docente en el aula que en el centro por el equipo directivo (PCPI-Peluquería).

Resultados de proceso: La voz de los estudiantes

Las discusiones y conclusiones de cada equipo de investigación acerca de los episodios de participación de los diferentes programas fueron contrastadas con las opiniones, visiones y sentimientos de los estudiantes. En cada caso y según las características del grupo, se ideó un proceso distinto de consulta a los alumnos que puede verse en la Tabla 1. Como se puede comprobar, a pesar de la variedad de formatos elegidos –la entrevista, la asamblea, la encuesta o el uso de fotografías–, todas estas actividades tenían una misma finalidad. Se trataba de contrastar las visiones de los adultos con las de los estudiantes sobre los aspectos positivos y negativos del programa y del centro en su conjunto, así como imaginar posibles mejoras.

Con estas actividades se intentó crear un clima estimulante, abierto al diálogo y, por lo tanto, no limitado a la búsqueda de las confirmaciones de nuestras ideas preconcebidas como adultos y profesionales de la educación.

Vale la pena señalar que todas las actividades de consulta terminaron con algún «producto» (un mural, un escrito, presentaciones en PowerPoint, un artículo en la revista del centro, una película) que recogía las ideas consensuadas en el grupo y que servía de carta de presentación para dialogar con la dirección del centro y para comunicar las mejoras a la comunidad educativa.

En realidad, la fase de consulta a los alumnos y la de puesta en marcha de la mejora escolar tienen un límite difuso, dado que la propia consulta ha sido identificada por los estudiantes y por los profesores como una mejora en su centro, al considerar que se les ha escuchado de manera sincera, que han podido expresarse con libertad y que sus propuestas han generado ideas para mejorar alguna cuestión del aula o del centro.

Entre los aspectos positivos que los estudiantes han señalado se encuentran que se sienten más ayudados y apoyados que durante su paso por la Secundaria Obligatoria (en el caso de los PCPI), la formación práctica recibida, la ayuda que reciben de sus compañeros, el trabajo en grupo y la preocupación de los docentes por hacer las clases más dinámicas. En cuanto a los aspectos negativos y mejoras, los jóvenes han

abordado un conjunto de cuestiones que van desde la infraestructura del centro a su clima y desde las relaciones del aula a cuestiones más curriculares vinculadas a los contenidos, metodología y formas de evaluación.

Así, han señalado las deficiencias que, a su juicio, tienen su aula y centro y que de una forma u otra influyen en su bienestar. Cuestiones como la calefacción, la ausencia de espacios para practicar deporte en el recreo, la ausencia de taquillas, el mal estado de los baños y de las escaleras para acceder al taller, la necesidad de crear una zona *wi-fi* o la instalación de un aparcamiento para bicicletas son solo algunos ejemplos destacados por ellos y cuya necesidad de mejora hicieron llegar de diferente forma a la dirección de los centros. Un segundo tipo de mejoras se refiere a cuestiones de aula: la necesidad de reducir la ratio, hacer las clases más participativas, mejorar el sistema de evaluación, discutir y negociar las normas y darles un giro más aplicado a las clases de formación básica (en los PCPI). Mientras que en dos de estos programas los profesores eran evaluados positivamente, en uno de ellos los docentes eran objeto de varias críticas, bien por mantener una relación distante, fría y punitiva con los jóvenes; bien por el sistema de evaluación y el ritmo de trabajo desarrollado en clase. Otras investigaciones dirigidas a analizar estos programas han apuntado, también, la centralidad del perfil del profesor como una pieza clave de la formación y la necesidad de mejorar su selección y su posición en el centro (Cobacho y Pons, 2006; Escudero, 2004; Vega y Aramendi, 2010). Por último y respecto al centro, los estudiantes han apuntado cuestiones como mejorar las relaciones entre alumnos y equipo directivo y entre este y los profesores, analizar y discutir las normas del centro o buscar un horario más adecuado para el PCPI -Peluquería- que no les haga estar aislados del resto de la actividad lectiva del centro.

Resultados finales: Evaluación de la actividad de mejora

La evaluación de la actividad de mejora se desarrolló de manera distinta en cada caso, tanto por los instrumentos de recogida de información utilizados como por los momentos en los que esta tuvo lugar. De esta forma, en uno de los programas la evaluación se integró en el desarrollo de la actividad (PCPI-Comercio), mientras que en los otros dos se realizó al final de la misma. Para recoger la opinión de los participantes se utilizaron observaciones, entrevistas y cuestionarios.

Según la evaluación realizada, tanto los estudiantes como los profesores se han mostrado altamente satisfechos con el desarrollo de la actividad, aunque en uno de los casos el orientador del centro deseaba que el proyecto hubiera sido más ambicioso (PCPI-Peluquería). Se recogen a continuación a modo de resumen las estimaciones obtenidas en los tres programas.

TABLA II. Resultados de la evaluación realizada en los tres programas

Valoración de los estudiantes	Valoración de los profesores
<ul style="list-style-type: none"> La actividad ha servido para que se nos escuche. Ha habido un seguimiento importante de los profesores en esta actividad, se han sentido acompañados y apoyados. La actividad ha servido como momento de encuentro entre los estudiantes. Los jóvenes han sentido que «se les hacía caso». Han trabajado sobre las mejoras del centro aunque ellos no las vayan a disfrutar el próximo curso. 	<ul style="list-style-type: none"> Los estudiantes han mostrado un alto nivel de participación y compromiso. Han realizado propuestas de mejora de gran importancia (se subrayan las relacionadas con el currículo). Aumento de la participación de los jóvenes y grupos que menos solían participar en las clases. Los profesores aprenden cosas cuando escuchan a los estudiantes, aunque no estén de acuerdo con ellos. Aumenta la confianza hacia los jóvenes y mejora la identidad colectiva del grupo. Ha sido útil para los estudiantes y sus profesores porque es algo sencillo, fácil de realizar y que funciona. Ha sido importante porque se han podido ver los resultados del proyecto.

Fuente: elaboración propia.

De todos los aspectos señalados durante la evaluación, tanto desde el punto de vista de los estudiantes como de sus profesores, hay que destacar dos por su trascendencia para la organización escolar. El primero de ellos es, como algunos tutores y orientadores (PCPI-Peluquería y PDC) señalan, la esperanza y necesidad de mantener la actividad de mejora en los cursos sucesivos y la gran importancia de la metodología utilizada y de los resultados obtenidos. Con ello, se habría cumplido uno de los objetivos de esta investigación: que el centro se fuera haciendo depositario y dueño de las actividades de escucha y de mejora emprendidas, gracias, entre otras cuestiones, a la implicación de los orientadores (Haya, Calvo y Susinos, 2010). En este sentido, se afirma que trabajos similares formarán parte del Plan de Acción Tutorial para cursos sucesivos.

En segundo lugar, es destacable también la brecha que se abre en la cultura de cada centro con la visibilidad que estas iniciativas han logrado en diferente grado en cada organización educativa. Un indicador de ello es el diálogo que se ha emprendido con la dirección de los centros, a partir de las propuestas de mejora de los jóvenes. Otro sería la celebración de una asamblea con todos los alumnos y profesores de la ESO para explicar las mejoras que el grupo quería realizar en el centro, además de haber recogido previamente firmas para apoyar sus propuestas. De esta forma, podemos afirmar que iniciativas de este tipo ayudan a valorar a estos jóvenes y la formación que están recibiendo, con ello se logra que estos programas de segunda vía dejen de vivir una cierta situación de marginación en los centros que ha sido subrayada en diferentes investigaciones (Escudero, 2004; Vallejo y Bolarín, 2009).

Por otro lado, los resultados positivos de esta actividad de mejora convergen con los resultados de otras investigaciones en las que los propios jóvenes y los docentes han valorado su paso por este tipo de formación (Luzón et ál., 2009; Zacarés y Llinares, 2006).

Discusión de resultados y prospectiva

Los resultados de esta investigación muestran que, a pesar del recorrido relativamente corto (un año académico en los PCPI y dos años en el PDC) de los tres programas en los que hemos trabajado, es posible idear y desarrollar experiencias de participación real que conecten con los intereses de los jóvenes y que estén dirigidas a promover una mejora escolar. Hemos constatado, también, la importancia de posibilitar que cada centro recorra su particular camino hacia la mejora, aunque se parta de una misma línea de salida. Sin duda, este punto de partida tiene que ver con cambiar la mirada y las ideas previas que como docentes tenemos sobre los jóvenes que cursan algún programa de segunda oportunidad, para reconocerles un saber experimentado en temas educativos y, con ello, poder dialogar conjuntamente sobre la enseñanza que queremos. En este sentido, esta investigación trata de aportar conocimiento en un terreno todavía minoritario como es el de dar voz al alumnado que se encuentra en una situación de exclusión en el sistema educativo (Fielding, 2011), con lo que se reconocen las aportaciones de los investigadores que han trabajado por conectar la experiencia escolar con la vida de los jóvenes desfavorecidos (Arnot, 2006; Cruddas, 2001).

Por otro lado, durante esta investigación nos hemos encontrado con diferentes retos de los que podemos aprender para poner en marcha otras iniciativas que favorezcan la justicia social. Sin duda, trabajar con estudiantes y profesores que se encuentran en posiciones no ventajosas dentro de nuestro sistema educativo requiere mayores dosis de imaginación y, también, mayores esfuerzos, sobre todo si tenemos en cuenta que la propia estructura de estos programas impone una limitación importante en cuanto al tiempo con el que contamos para trabajar, particularmente en el caso de los PCPI. Al lado de ello, también tenemos una enorme inestabilidad de los profesores de los programas, algo que hace difícil que las mejoras se mantengan en el tiempo y en el espacio. En ocasiones, también la movilidad de los alumnos (altas y bajas en el programa) durante el curso es elevada, como hemos constatado en el PCPI-Peluquería.

Sin embargo y a pesar de estas limitaciones, que se hacen más evidentes en el caso de los PCPI, es necesario resaltar la importancia de que los docentes que se implican en el proyecto se apropien de él lo antes posible y lo incorporen a sus rutinas y a su estilo profesional. Es fundamental, por tanto, que la consideración de los jóvenes como agentes activos de mejora se convierta en un elemento de la cultura escolar; el proyecto original puede, entonces, tomar diferentes formas y ramificaciones en años sucesivos como lo demuestra que en dos de estos programas se quiera incorporar dentro del Plan de Acción Tutorial. Todo ello ha sido posible porque el trabajo ha desbordado los límites del aula y ha comenzado a tener cierta visibilidad en el centro y en la comunidad, bien mediante una invitación a discutir las propuestas de los estudiantes a toda la Educación Secundaria mediante una asamblea en el centro, como ha ocurrido en el caso del PDC, bien mediante la comunicación con el equipo directivo, como ha ocurrido en los tres programas. A este respecto destaquemos que las características del centro que alberga el PDC, muy vinculado a las necesidades de la comunidad y con un tamaño medio, han favorecido esta situación.

En otro orden de cosas, esta investigación nos ha hecho percibir mejor la importancia del liderazgo distributivo para el desarrollo de actuaciones de mejora (González, 2008), una visión que otorga un papel central a los alumnos. De hecho, en el PDC los estudiantes señalaron pronto la necesidad de hacer llegar sus propuestas a la dirección del centro, en el PCPI-Comercio detectaron que la ausencia de relaciones con el equipo directivo era síntoma de que los estudiantes del programa no importaban demasiado y, en el PCPI-Peluquería, el grupo se quejaba continuamente de la estrictas normas de convivencia que imponía el equipo directivo y de las sanciones que de forma permanente recaían sobre los estudiantes del programa (muchas veces, según sentían ellos, de forma injusta). Pensamos que todo ello apunta a un concepto

de liderazgo distributivo que adjudique un papel más activo a los estudiantes en el gobierno del centro, como ellos mismos han reclamado. Para ello y como hemos visto, son capaces de imaginar mejoras de funcionamiento de los centros y de comunicarse con sus equipos directivos haciéndoles llegar sus opiniones y propuestas.

A pesar de valorar la importancia de la investigación educativa que, como ha sido el caso de la nuestra, está volcada en la construcción de una escuela más democrática trabajando en los programas de segunda oportunidad, no es menos cierto que, si, como han señalado algunos estudios, solo uno de cada tres jóvenes que acaban la ESO sin titulación sigue algún tipo de formación, y el retorno de estos jóvenes al sistema educativo es improbable entre los que pertenecen a las clases sociales más desfavorecidas, es necesario ampliar las investigaciones que analicen por qué la primera oportunidad formativa no está funcionando para muchos jóvenes y en qué medida se podría revertir esta situación (García et ál., en prensa; Maruhenda, 2006).

Referencias bibliográficas

- Aramendi, P. y Vega, A. (en prensa). Los Programas de Cualificación Profesional Inicial. La perspectiva del alumnado del País Vasco. *Revista de Educación*, 360 (en prensa). Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/doi/360_122.pdf
- Arnot, M. (2006). Gender Voices in the Classroom. En C. Skelton, B. Francis y L. Smulyan (Eds.), *The Sage Handbook of Gender and Education* (407-421). London: Sage.
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación: enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Bolívar, A. y Guarro, A. (2007). *Educación y cultura democráticas*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Cobacho, F. y Pons, J. (2006). Jóvenes en desventaja y cohesión social. Educación y futuro para todos. *Revista de Educación*, 341, 237-255.
- Consejería de Educación. Gobierno de Cantabria (2011). *Estadísticas*. Recuperado de <http://www.educantabria.es/estadisticas/administracion/paginas-especiales/estadisticas>
- Cruddas, L. (2001). Rehearsing for Reality: Young Women's Voices and Agendas for Change. *Forum*, 43 (2), 62-66.

- Escudero, M. (2004). El currículo, la enseñanza-aprendizaje y los profesores de los Programas de Diversificación Curricular y Garantía Social. En J. López, M. Sánchez y P. Murillo (Eds.), *Actas del 8.º Congreso Internacional de Organización de Instituciones Educativas* (298-308). Sevilla: Universidad de Sevilla.
- , González, M. T. y Martínez, B. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 41-64.
- Fielding, M. (2011). La voz del alumnado y la inclusión educativa: una aproximación democrática radical para el aprendizaje intergeneracional. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70 (25, 1), 31-61.
- García, M. et ál. (en prensa). Itinerarios de abandono escolar y transiciones tras la Enseñanza Secundaria Obligatoria. *Revista de Educación*. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/doi/361_135.pdf
- González, M. T. (2008). Diversidad e inclusión educativa: algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana de Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2 (6), 82-99.
- Haya, I., Calvo, A. y Susinos, T. (2010). El papel del orientador en los procesos de mejora escolar y de aumento de participación del alumnado. Una investigación en desarrollo. En M. L. Sanchiz, M. Martí e I. Cremades (Eds.), *Orientación e intervención educativa. Retos para los orientadores del Siglo XXI* (499-511). Valencia: Tirant Lo Blanch.
- Hymes, D. (2006). ¿Qué es la etnografía? En H. M. Velasco, F. J. García y A. Díaz de Rada, *Lecturas de antropología para educadores* (175-192). Madrid: Trotta.
- Jiménez, M., Luengo, J. y Taverner, J. (2009). Exclusión social y exclusión educativa como fracasos. Conceptos y líneas para su comprensión e investigación. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13 (3), 11-49.
- Luzón, A. et ál. (2009). Buenas prácticas en los programas extraordinarios de atención a la diversidad en centros de Educación Secundaria. Una mirada desde la experiencia. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13 (3), 217-238.
- Maruhenda, F. (2006). Presentación. La formación para el empleo de jóvenes sin graduado: educación, capacitación y socialización para la integración social. *Revista de Educación*, 341, 15-34.
- Masschelein, J. y Simons, M. (2006). Europa 2006. Mensajes e-ducativos desde tierra de nadie. En *Mensajes e-ducativos desde tierra de nadie* (9-19). Barcelona: Laertes.

- MEC (2011). *Estadística de la Educación. Enseñanzas no universitarias*. Recuperado de <http://www.educacion.gob.es/horizontales/estadisticas/no-universitaria.html>
- Merino, R., García, M. y Casal, J. (2006). De los Programas de Garantía Social a los Programas de Cualificación Profesional Inicial. Sobre perfiles y dispositivos locales. *Revista de Educación*, 341, 81-98.
- Murillo, F. J. (2003). El movimiento teórico-práctico de Mejora de la Escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1 (2), 1-22.
- Oliveria-Formosinho, J. (2008). *A escola vista pelas crianças*. Oporto: Porto Editora.
- Parrilla, A. (2009). ¿Y si la investigación sobre inclusión no fuera inclusiva? Reflexiones desde una investigación biográfico-narrativa. *Revista de Educación*, 349, 101-117.
- y Susinos, T. (Dirs.). (2005). *La construcción del proceso de exclusión social en mujeres jóvenes: origen, formas, consecuencias e implicaciones formativas. Informe de Investigación*. (Proyecto I+D financiado por el Instituto de la Mujer).
- (Dirs.). (2007). *La construcción del proceso de exclusión social en jóvenes: Guía para la detección y evaluación de procesos de exclusión (Cantabria y Sevilla)*. (Proyecto I+D+I 2004-07 del Ministerio de Educación y Ciencia).
- Rudduck, J. y Flutter, J. (2007). *Cómo mejorar tu centro escolar dando la voz al alumnado*. Madrid: Morata.
- Santos Guerra, M. A. (Coord.). (2005). *Escuelas para la democracia. Cultura, organización y dirección de instituciones educativas*. Santander: Consejería de Educación, Gobierno de Cantabria.
- Susinos, T. y Calvo, A. (2006). «Yo no valgo para estudiar». Un análisis crítico de la narración de las experiencias de exclusión social. *Contextos Educativos*, 8-9, 85-104.
- et ál. (2010). La voz del alumnado como estrategia de mejora de la escuela. En A. Manzanares (Ed.), *Actas del XI CIOIE. Organizar y dirigir en la complejidad instituciones educativas en evolución* (282-291). Madrid: Wolters Kluwer.
- y Rodríguez-Hoyos, C. (2011). La educación inclusiva hoy. Reconocer al otro y crear comunidad a través del diálogo y la participación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70 (25, 1), 15-30.
- Vallejo, M. y Bolarín, M. J. (2009). Los programas de atención a la diversidad y los centros de Educación Secundaria: claves organizativas, recursos, adscripción del profesorado y valoración de los programas por el profesorado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13 (3), 143-155.

Vega, A. y Aramendi, P. (2010). Entre el fracaso y la esperanza. Necesidades formativas del alumnado de los Programas de Cualificación Profesional Inicial. *Educación XXI*, 13(1), 39-63.

Zacarés, J. J. y Llinares, L. (2006). Experiencias positivas, identidad personal y significado del trabajo como elementos de optimización del desarrollo de los jóvenes. Lecciones aprendidas para los futuros Programas de Cualificación Profesional Inicial. *Revista de Educación*, 341, 123-147.

Dirección de contacto: Adelina Calvo Salvador. Universidad de Cantabria. Departamento de Educación. Avda. Los Castros, s/n; 39005, Santander, España. E-mail: calvoa@unican.es